



## ARTIGO

# Práticas pedagógicas e formação de professores para o contexto bilíngue: uma relação inequívoca

*Pedagogical practices and teacher education for the bilingual context: an unequivocal relationship*

**Luana Francine Mayer**  

luana.mayer@live.com

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

**Rosana Mara Koerner**  

rosanamarakoerner@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

**Marly Krüger de Pesce**  

marlykrugerdepesce@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

## Resumo

A partir de uma pesquisa realizada em um contexto de ensino bilíngue, envolvendo seis professoras de turmas de educação infantil e séries iniciais, apresentamos dados que indicam os modos como questões sobre suas formações afloram a partir de seus relatos sobre suas práticas pedagógicas. O objetivo deste artigo é verificar como suas formações acontecem no cotidiano da sala de aula e no espaço escolar considerando o que pode ser inferido a partir do que relatam sobre seu fazer docente. As reflexões propostas estão baseadas em Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Cunha (2007), que ajudam a compreender a formação docente, e García (2009), Megale e Liberali (2016), que abordam a questão do ensino bilíngue. Os instrumentos de geração de dados foram um questionário escrito seguido de um grupo de discussão e entrevista individual recorrente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida ao longo de 2019 e 2020, cujos dados indicaram que a formação docente acontece a partir dos desafios com o trabalho em sala de aula, e apesar de ser um processo individual e assíncrono, se dá principalmente nas trocas entre os pares e com base em experimentações. Os resultados sugerem indícios significativos que indicam que os percursos que envolvem a formação docente dos profissionais atuantes nesse contexto necessitam de mais investigações, sobretudo considerando que, até este momento, as diretrizes nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue não estão homologadas no Brasil. Portanto, discussões que tangem a formação docente e as práticas pedagógicas desses professores são relevantes.

## Palavras-chave

Práticas pedagógicas. Formação docente. Educação bilíngue.

## Abstract

Based on a research carried out in a bilingual teaching context, involving six teachers in early children education and initial grades, the data brought here indicate the ways in which questions about their education arise from their reports on their pedagogical practices. The

## Linguagem em Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

### FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 26/02/2021

Aprovação do trabalho: 17/05/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021



10.46230/2674-8266-13-4953

### COMO CITAR

MAYER, Luana Francine; KOERNER, Rosana Mara; PESCE, Marly Krüger de. Práticas pedagógicas e formação de professores para o contexto bilíngue: uma relação inequívoca. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 274-294. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4953>.

Distribuído sob



Verificado com

**Plagius**

Detector de Plágio

purpose of this article is to verify how their training takes place within their daily routines inside the classroom considering what can be inferred from what they report about their teaching practices. The reflections proposed here are based on Nóvoa (2009), Imbernón (2009) and Cunha (2007), which help to understand teacher training and García (2009) and MEGALE & LIBERALI (2016) who address the issue of bilingual education. The data production instruments were a written questionnaire followed by a discussion group, and a recurring individual interview. It is a qualitative research, developed over 2019 and 2020, whose data indicated that teacher training takes place from the challenges of teachers' work in the classroom, and despite being an individual and asynchronous process, it occurs mainly in exchanges between peers and based on experiments. The results suggest significant evidence that indicates that the paths that involve the teacher education of professionals working in this context need further investigation, especially considering that, until now, the national guidelines on Bilingual Education have not been approved in Brazil. Therefore, discussions regarding bilingual teacher training and their pedagogical practices are relevant.

### **Keywords**

Pedagogical practices. Teaching education. Bilingual education.

## **Introdução**

Nos últimos anos, surgiu no Brasil um cenário em que a oferta de educação bilíngue que consiste no ensino de línguas estrangeiras modernas de prestígio (CAVALCANTI, 1999; MEGALE; LIBERALI, 2016) tornou-se gradualmente mais abundante. Tal abundância, além de ser reflexo de tendências mercadológicas decorrentes do modelo neoliberal no qual a sociedade hodierna se encontra, pode acontecer como reflexo de uma imagem da escola e seu caráter de transbordamento (NÓVOA, 2009). Marcelino (2009) afirma que as escolas que oferecem a educação bilíngue pretendem aliar a oferta da educação formal à oferta do ensino de idiomas.

Nessa direção, as escolas bilíngues Brasil afora podem se configurar de modos distintos, sobretudo quando consideramos que as diretrizes<sup>1</sup> nacionais para regulamentar essa modalidade de ensino começaram a ser discutidas mais fortemente no ano de 2020. Muito embora ainda esteja em fase de homologação, entendemos que o documento normativo elaborado pelo Conselho Nacional de Educação é significativo em termos de reconhecimento do contexto plurilíngue existente no país. Nesse sentido, entendemos que é imprescindível concentrar nossos olhares no trabalho docente desenvolvido pelos profissionais atuantes nas salas de aula bilíngues, pois é por meio de suas práticas que não só as produções de significado acontecem, como também as trajetórias de formação dos professores que podem apresentar cursos superiores diversos.

Contudo, é preciso lembrar que o trabalho com práticas pedagógicas bilíngues, seja dentro de uma instituição pública ou privada, acontece atrelado

1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta de Educação Plurilíngue, editadas pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2020, estão disponíveis no portal do Ministério da Educação, no seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>.

às diretrizes que as orientam e as regulam. Na atual inexistência de uma legislação nacional, por um lado, o Projeto Político Pedagógico encarrega-se de tais demandas. Por outro lado, as escolas podem se valer de documentos regulatórios de outras ordens. A instituição na qual os dados apresentados neste artigo foram gerados indicou dois Manuais de Orientação cuja função era guiar as práticas das professoras. Isso tudo suscita uma problemática que consideramos particularmente relevante a ser explorada neste texto: quais questões que se referem a processos formativos podem ser depreendidas das suas vozes no que se refere às suas práticas pedagógicas? Dessa maneira, temos como objetivo verificar como o processo formativo docente das professoras acontece no cotidiano do espaço escolar considerando o que pode ser inferido a partir do que relatam sobre seu fazer docente.

No universo do contexto de ensino bilíngue, entre as incontáveis e imprevisíveis idiossincrasias, nos propusemos a ouvir as professoras<sup>2</sup> que falaram sobre suas práticas e condições reais, e a enaltecer aquilo que nas suas percepções é desafiador, e aquilo que ‘funciona’. Tendo em mente a complexidade que se mostra em suas vozes e o dinamismo de seus cotidianos, propomos ao leitor um percurso de leitura em que os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa e o referencial teórico mobilizado para a análise encontram-se nas mesmas seções, na tentativa de provocar um movimento de leitura mais dialógico do que quando a fundamentação teórica é desenvolvida em uma seção diferente da discussão dos dados.

Assim, a seguir, discutiremos informações acerca dos procedimentos metodológicos adotados para a geração dos dados, apresentaremos as participantes da pesquisa e algumas características do contexto de ensino bilíngue no qual atuavam. Ainda, discorreremos sobre os dados e o referencial teórico que possibilitou a análise e a busca por respostas à questão de investigação proposta. Finalmente, nas considerações finais, abordaremos os principais resultados e levantaremos outras indagações.

## 1 O percurso da metodologia<sup>3</sup>

Para alcançar o objetivo geral e responder à problemática proposta, es-

---

2 Ao longo do texto, usaremos apenas o feminino para nos referirmos às professoras participantes, haja vista que o grupo era composto por seis mulheres.

3 As questões abordadas neste texto são parte de uma dissertação de Mestrado em Educação defendida em dezembro de 2020.

colhemos olhar nossos dados utilizando a abordagem qualitativa que, conforme Gonçalves *et al.* (2011, p. 38):

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, especialmente no campo das ciências sociais. Trata de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Nesse sentido, entendemos que as professoras que se disponibilizaram a participar de nossa investigação são mais que números e suas vozes são potentes. Considerando as proposições de Gatti e André (2010), adotamos uma postura não-neutra, tendo em vista a compreensão dos sentidos e significados trazidos por elas e a integração de seus contextos.

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>4</sup>, no início de julho de 2019, estabelecemos contato com as professoras, coordenação e direção da escola pelo *WhatsApp*, para alinhar os procedimentos para a geração dos dados. Após suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as professoras receberam, presencialmente, o questionário impresso a ser respondido dentro do prazo de uma semana.

Apesar de os questionários serem instrumentos também utilizados em grande escala em pesquisas quantitativas, Triviños (1987, p. 137) afirma que tais “meios neutros adquirem vida quando olhados sob a perspectiva de alguma teoria”. Afirma, ainda, que o uso dos questionários justifica-se para “caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais”. Através deles, buscamos delimitar o perfil das profissionais participantes e suas impressões a respeito de suas próprias práticas pedagógicas por meio de 17 questões, sendo a primeira fechada e as demais de respostas abertas. Delimitamos a formação superior como critério de seleção das participantes, ou seja, elas deveriam estar cursando ou ter concluído algum curso superior, não necessariamente em licenciatura.

As professoras selecionadas tinham entre 1 e 5 anos de atuação no contexto de ensino bilíngue e apresentavam formações superiores diversas: Lulu e Clara formadas em Letras (licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Ingle-

4 O projeto que deu origem às informações analisadas foi aprovado em comitê de ética da universidade na qual a pesquisa foi desenvolvida em 01 de julho de 2019. O número do parecer é 3.353.870.

sa); Eduarda formada em Administração; Dora formada em Comércio Exterior; Pamela cursando História; e Angie formada em Letras nos Estados Unidos. Para proteger suas identidades, as professoras adotaram nomes fictícios. A partir desse momento de reflexão individual de cada uma das professoras, suas respostas nos indicaram que a melhor forma de conduzir a parte seguinte da geração de dados seria por meio de um grupo de discussão.

De acordo com Weller (2011, p. 56), “o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”. O grupo de discussão, como método de investigação, permite que, através do acesso às posturas dos sujeitos participantes, seja possível conhecer um conjunto de orientações coletivas partilhadas por eles (WELLER, 2006). Nosso grupo aconteceu no mês de setembro de 2019, nas dependências da instituição, em uma das salas de aula da educação infantil bilíngue. A escola particular, localizada no norte de Santa Catarina, conta com um programa de ensino bilíngue no contraturno e os professores que atuam no programa são especificamente contratados para fazerem parte deste corpo docente. Para frequentar as aulas do bilíngue, os pais fazem um investimento para além das aulas da grade regular e os alunos têm duas horas de bilíngue por dia, de segunda a sexta-feira.

No grupo, cuja duração foi de 55 minutos, a receptividade e participação das professoras nos provou que a ideia de usar esse instrumento foi acertada, pois privilegiou nossa intenção de possibilitar que as participantes trouxessem à tona questões que lhes fossem importantes, visto que elas conheciam seus cotidianos melhor do que ninguém. Além disso, queríamos escutá-las no coletivo e não individualmente. Nossa intenção era que o tempo delas fosse aproveitado para que dividissem conosco os desafios que reconheciam em seu cotidiano.

O momento foi rico de trocas e pudemos perceber um engajamento das professoras em seu trabalho e práticas docentes. Bakhtin (1992) diz que não é possível defender uma posição sem relacioná-la a outras posições; portanto, ao longo dos minutos em que estivemos juntas, elas naturalmente delinearam os rumos de sua própria discussão por meio de perguntas que faziam umas às outras, inclusive, reiterando falas feitas por escrito no questionário e aprofundando pontos que pensavam relevantes. A discussão entre elas aconteceu de um modo muito fluido e as demais poucas perguntas que fizemos aconteceram não como gatilho para iniciar um novo tópico, mas com o objetivo de sanar dúvidas a respeito de falas que não haviam ficado claras para nós. Nossa interferência como pesquisadoras deu-se em momentos determinados com fins de esclarecimento

de descrições ou posições e em momentos em que sentimos a necessidade de formular perguntas diretas, mantendo em mente o *como* e não o *o quê*.

A transcrição das falas gravadas foi feita logo em seguida ao encontro presencial. Nas análises feitas a partir desses dados, pudemos identificar alguns aspectos que se mostraram recorrentes nas falas das professoras. Mesmo assim, pensamos que poderíamos nos aproximar de alguns desses aspectos para que tivéssemos uma compreensão mais aprofundada a respeito do trabalho docente naquele contexto que nos ajudasse a (re)significar nossas impressões. Lüdke e André (2014) apontam que a entrevista individual oferece vantagens, pois permite que haja uma captação imediata da informação desejada, além de ser um instrumento que permite aprofundamentos em questões complexas que outros instrumentos podem não dar conta de gerar. Logo, pensamos que a entrevista seria adequada para um novo contato com as professoras. Em virtude da demanda de final do ano letivo, elas estavam bastante envolvidas com um grande volume de atividades e das seis, apenas uma professora concordou em participar desse terceiro momento, que aconteceu em dezembro do mesmo ano.

O percurso metodológico, que passou pelas respostas do questionário escrito (julho de 2019), a transcrição das falas do grupo de discussão (setembro de 2019) e a entrevista individual recorrente (dezembro de 2019), culminou na leitura de dois documentos regulatórios da Instituição que davam as diretrizes para o programa bilíngue. Tais documentos, intitulados “Manual de Orientação I” e “Manual de Orientação III”<sup>5</sup> indicavam como o programa deveria acontecer, como os professores deveriam ser contratados e como as aulas deveriam ser desenvolvidas. Tendo tudo isso em mãos, passamos à análise do material gerado. Escolhemos analisar as falas das professoras como discurso que é socialmente produzido, cuja manifestação nos enunciados materializa suas crenças, suas valorações e suas construções coletivas. Em certa medida, as falas (e, portanto, o texto) que são objetos deste estudo carregam e manifestam as contradições características dos conflitos nos quais as professoras encontram-se. Destacamos que primamos pelo rigor científico e pela veracidade das informações, fazendo uma relação com a educação na sua temporalidade e dinamicidade.

---

5 Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola porque a pandemia do novo Coronavírus, que iniciou em março de 2020, aumentou a demanda de trabalho da direção e dos professores a ponto de eles não conseguirem nos dar acesso a todos os documentos da Instituição.

## 2 Breve panorama sobre o trabalho do professor no contexto de ensino bilíngue

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estipula que a oferta da língua inglesa é obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental 2, mas não discorre sobre a educação bilíngue para outros contextos além do indígena. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) não discute a educação bilíngue, especificamente, e também indica a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano. Nela, a palavra *bilíngue* aparece uma única vez ao se referir às habilidades dos alunos desse mesmo ano do Ensino Fundamental: “Conhecer a organização de um dicionário *bilíngue* (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.” (BNCC, 2017, p. 249). Apesar disso, Liberali (2019) faz um paralelo entre os campos de experiência e campos de atuação trazidos pela BNCC na parte de ensino de língua estrangeira e uma perspectiva de Educação Multi/Bilíngue:

Especificamente no que se refere ao inglês, a BNCC sugere sua importância para a criação de novas formas de engajamento e de participação dos alunos em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural, com fronteiras difusas e contraditórias. Além disso, explicita que é fundamental o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania ativa. Esse processo é visto como promotor da ampliação das possibilidades de interação e de mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. Isso favorece a Educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (LIBERALI, 2019, p. 37).

Segundo a mesma autora, a proposta dos Multiletramentos trazida pela BNCC favorece uma desencapsulação de conteúdos. Na educação bilíngue, ela acontece de forma mais ampla, pois a modalidade envolve uma multiplicidade de línguas e de produções de significados (LIBERALI, 2019). Desse modo, é possível traçar um paralelo entre as potencialidades da educação bilíngue e a formação para a cidadania dos sujeitos multilíngues. A presença de apontamentos em relação a novos percursos de construção de conhecimento na BNCC, que orientam a educação básica pública, inicia discussões a respeito de uma multiplicidade possível de caminhos quando se trata de línguas estrangeiras e, junto a isso, de formação de professores para os contextos nos quais as línguas estrangeiras estão presentes.

Em outubro de 2019, frente às demandas exponenciais por normatizações para a educação bilíngue pública e privada, o Conselho Nacional de Educação



montou uma comissão cujo objetivo é analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no país. Em julho de 2020, o Parecer CNE/CNB nº 2/2020 foi aprovado, e até este momento está em processo de homologação, todavia tem sido alvo de discussões por parte de professores e pesquisadores que se debruçam sobre as investigações acerca da educação bilíngue, porém a existência do movimento que busca normatizar a modalidade de educação que trabalha com línguas adicionais pode ser uma iniciativa importante se, de fato, basear-se nas condições reais desse contexto de ensino no país.

Nas escolas privadas, bem como na instituição onde geramos os dados, há uma tendência de que a oferta da educação em duas línguas aconteça desde a educação infantil, apesar de a LDB prever a oferta de língua estrangeira a partir do sexto ano. Logo, a investigação acerca das experiências dos professores que nela atuam pode possibilitar contribuições para a formação desses profissionais que têm sido mais e mais requisitados em virtude da expansão do ensino bilíngue e, também, da crescente demanda por professores que trabalham com língua inglesa na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, em vez de partir de uma perspectiva de *déficit*, ou da “noção de carência” (CHARLOT, 2006), escolhemos destacar o possível dentro das condições em que as professoras se encontram, partindo das suas vozes.

É importante apontar que nossa compreensão de educação bilíngue vai para além de uma visão compartimentalizada de língua estrangeira como língua adicional. Concordamos com García (2009) que pensa a educação bilíngue não como uma bicicleta, que possui apenas duas rodas (no caso, as duas línguas). Para a autora, essa modalidade poderia ser considerada um veículo para todos os tipos de terrenos, como um *bugue*, e trabalhar com a concepção de línguas independentes não é a única maneira de trabalhar com a educação bilíngue. A autora ainda afirma que as práticas que acontecem na escola já são essencialmente multilíngues com vistas à eficácia comunicativa e de aprendizagem, e que utilizá-las conscientemente pode oportunizar uma educação voltada à tolerância linguística. Salgado *et al.* (2009, p. 8049) sintetizam, então, que

Na educação bilíngue, não se trata de somente adicionar uma segunda língua – ou “uma outra língua” – mas é uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais. *O professor deve, pois, ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas* (grifo nosso).



Apesar de termos antecipado que questões sobre a formação (ou a falta dela) apareceriam nas vozes das professoras, quando entramos em contato com o que diziam, fomos surpreendidas por indícios de uma formação docente que acontece, sobretudo, por dois aspectos: i) a formação do professor dentro da profissão; ii) a formação no coletivo do espaço escolar. Os dados que serão aqui analisados sob a ótica do referencial teórico mobilizado para tal serão apresentados considerando essas regularidades de análise.

Parece razoável dizer que um professor formalmente preparado para o contexto de ensino bilíngue precisaria apresentar a capacidade de produzir linguagem, adequadamente, de acordo com diferentes tipos de contexto de comunicação na língua estrangeira que ensina, e apresentar capacidade de mobilizar conhecimento para criar um ambiente que propicie a interação na língua-alvo entre os alunos, bem como entre aluno e professor, de modo a favorecer o domínio do idioma. Acrescenta-se a isso a necessidade de possuir conhecimento cultural e conseguir trabalhar questões culturais de maneira relevante, sem sobrepor outras culturas à cultura brasileira. Em nossa análise, lemos as professoras como profissionais que buscam uma identidade (nova ideia de professor, novo dever-ser), posto que o que se espera delas, aparentemente, vai além daquilo que se espera de um professor do contexto curricular.

É importante ressaltar que um professor que trabalha em um contexto bilíngue pode vir a trabalhar com turmas da educação infantil (com crianças a partir dos quatro anos na escola pesquisada), séries iniciais do ensino fundamental, até o terceiro ano do ensino médio, ainda que sua formação não o tenha preparado para um determinado nível ou para conteúdos de áreas específicas. Um egresso do curso de licenciatura em Letras pode trabalhar com níveis a partir do sexto ano do ensino fundamental 2, enquanto um egresso do curso de Pedagogia pode trabalhar com qualquer turma no ensino fundamental 1 e com a educação infantil. Logo, o primeiro estará apto para trabalhar com pré-adolescentes e adolescentes, enquanto o segundo estará apto para trabalhar com educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano, níveis que são totalmente diferentes. As filiações teóricas mobilizadas na formação inicial serão, portanto, distintas. É de se esperar que para o egresso do curso de Letras seja mais desafiador trabalhar uma língua estrangeira com crianças que com adolescentes, e para o pedagogo seja mais desafiador trabalhar com disciplinas e conteúdos previstos para os adolescentes. O que queremos dizer é que a formação inicial exerce papel fundamental quando se trata dos próprios conteúdos, das abordagens, metodo-

logias, bem como níveis de ensino.

Diante dessa discussão, podemos inferir que uma formação superior para o contexto de ensino bilíngue precisaria abarcar questões que, atualmente, parecem estar parte no curso de Pedagogia e parte no curso de Letras: noções sobre o desenvolvimento do trabalho com a educação infantil e séries iniciais, bem como conhecimentos gerais de diversas disciplinas; noções sobre línguas e os diferentes modos de (re)criar processos de ensinar e aprendê-las do curso de Letras. Entendemos que, sem a possibilidade dessa formação, os Manuais e os treinamentos apresentam-se como uma maneira de solucionar, rapidamente, as fragilidades que os professores poderiam apresentar, decorrentes de suas formações superiores diversas.

### **3 Práticas pedagógicas na voz das professoras: indícios de uma formação dentro da profissão**

Depreendemos das vozes das professoras, quando falam sobre suas práticas, que o cenário que se delineia as coloca numa posição de descoberta em relação aos seus saberes e em relação a sua busca pela consolidação de sua profissionalidade docente. Considerando que as professoras apresentavam formações diversas, em licenciatura ou em outros cursos, a potência de suas práticas está aplicada na dinamicidade do cotidiano. Não obstante, muito embora tenham filiações teóricas diversas, elas buscam soluções para suas demandas a partir de problemáticas do interior da escola (IMBERNÓN, 2011). Para Nóvoa (2009, p. 30):

[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Cunha (2007) afirma que há riqueza nas práticas heterogêneas e isso se confirma na geração de nossos dados. Como exemplo, podemos trazer um excerto de diálogo do grupo de discussão. As professoras discutiram algumas das problemáticas que em suas opiniões mereciam maior atenção: uma delas apontou o uso do inglês pelos alunos; outra professora apontou o comportamento, e duas professoras apontaram o comportamento e o uso do inglês. O diálogo, que pode ser observado abaixo, indicou soluções adotadas por elas:

Eduarda: *Na base do ONE, TWO!!* [Usando tom de autoridade]

Clara: *É, tipo, dando... a gente faz recompensas, né, e tudo o mais... ah, ou pode é ter o dia do movie, do pijama...*

Eduarda: *Como é que é o nome daqueles comandos pra ficar quieto que eu esqueci... silence...*

Clara: *One, two, three look at me, one, two, eyes on you... é, sei lá.*

[...]

Eduarda: *Eu conversei com a Lulu e a gente, a gente fez do dinheirinho. Ela lembrou do tempo que ela tinha aula com a Mariana. A gente montou o dinheirinho, daí eu dou todo mês, ah, toda semana, dez dólares e se eles falarem português eles perdem dólar, daí no final tem uma feira toda semana, eu faço feira daí eu vendo cupom ou pirulito...*

As falas apontam que o tom de autoridade é considerado efetivo por uma das professoras e a relação de comportamento e sua monetização também exerce papel de destaque, no caso da prática das outras professoras. Independentemente da prática adotada por uma professora ou outra, a busca por uma solução ao impasse partiu de um caso concreto. Nóvoa (2009, p. 34) considera isso como parte importante da formação dos professores em uma nova configuração da profissionalidade docente: “Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são ‘práticos’, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos”. No caso, a solução para o impasse surgiu a partir de uma memória de Lulu (*Ela lembrou do tempo que ela tinha aula com a Mariana*). Entendemos por suas falas que essa seria uma prática pedagógica na qual haveria a chance de entrelaçar conhecimentos teóricos a respeito de estratégias para mobilizar a fala dos alunos com as estratégias que já adotam em sala de aula para alcançar seus objetivos.

Percebe-se também, pela voz de Eduarda, professora menos experiente que Lulu, que elas recorrem uma à outra para buscar ajuda com os desafios cotidianos. Eduarda, formada em Administração, estava no seu primeiro ano como professora e Lulu, formada em Letras, tinha entre dois e cinco anos de experiência no contexto bilíngue, mas já havia dado aulas em curso de inglês. Apesar da formação em Letras de Lulu e sua experiência em outro contexto de ensino, a estratégia a qual recorreu e compartilhou com as colegas baseou-se em sua própria vivência enquanto aluna, o que indica que o professor que um dia tivemos reaparece no professor que nos tornamos quando estamos dentro da profissão que desenvolvemos. Cunha (2007, p. 121) aduz:

A prática tende a repetir a prática. Mesmo que seja na negação dela mesma. Aqueles professores que conseguem ultrapassar este nível é porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência. Mas nem todos fazem o mesmo caminho. E algumas vezes é longo o processo para a tomada de consci-

ência.

Apesar de não se pautar em arcabouços teóricos, essa investigação em busca da estratégia mais adequada para aplicar na sua prática, indício do processo formativo vivenciado por elas, aproxima-se do que é proposto por Nóvoa (2009). Sem uma formação específica para o contexto de ensino bilíngue, parece possível dizer que há uma tendência em, de fato, repetir práticas que elas *consideram* como práticas efetivas pelas quais passaram quando foram alunas, já que se percebe nas falas que os desafios residem no que é vivido no cotidiano. Imbernón (2011) propõe que as práticas que vão ao encontro das questões relacionadas à nova profissionalização docente devem romper com o que é considerado elemento intrínseco da profissão. Diante disso, podemos questionar se é possível considerar práticas que repetem práticas como elementos intrínsecos da profissão e indagar também qual seria o papel da formação inicial em relação a esse rompimento.

Cunha (2007) explica que, ao pensar sobre o que seria importante numa formação para a docência, o professor tende a elaborar suas representações a partir de sua própria experiência e seus próprios valores. A autora também argumenta que tais representações acontecem em virtude do momento que o professor está vivendo, que o faz projetar os aspectos que considera importantes em sua própria trajetória de formação, bem de acordo com suas necessidades. Portanto, as necessidades apontadas pelas professoras da escola pesquisada podem não ser estendidas a todos os professores que trabalham em todos os contextos de ensino bilíngue, mas podem dar pistas aos pesquisadores que estudam a formação para a docência. A autora ainda enfatiza que “o professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico.” (CUNHA, 2007, p. 157).

Isso pode ser relacionado às respostas à indagação que postulamos, no questionário escrito, sobre disciplinas que seriam importantes *que estivessem em uma formação inicial para professores que querem trabalhar com o ensino bilíngue*. Nas palavras de Pamela, identificamos a seguinte situação:

*Psicologia infantil para ser possível entender como funciona o aprendizado de uma segunda língua e assim trabalhar em cima disso e para saber como lidar em certas situações* (PAMELA, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019).

Para ela, que está em seu primeiro ano como professora bilíngue e cur-

sando História, o mistério está tanto na sua atuação efetiva no cotidiano da sala de aula (*como lidar em certa situações*) como na aquisição da língua estrangeira (*entender como funciona o aprendizado de uma segunda língua*). Para mais, podemos nos aprofundar na discussão olhando para a complexidade do cotidiano pedagógico que se faz sentir em uma fala de Lulu que, no grupo de discussão, mencionou os conteúdos dos componentes curriculares:

Para mim foi como cair de paraquedas assim, ó, porque como você vem, eu dei aula em cursinho antes, então, como você vem, com... com aquilo na cabeça assim, de... de... de uma aquela receitinha de bolo que você precisa seguir, você precisa estar no schedule, você precisa, né... tudo muito estruturado e tudo o mais, quando você pega o livro que você vê que tem tudo separado por matemática, ciências, sim, estudos sociais, alfabetização...

Lulu, professora bilíngue há mais de dois anos, ao usar a expressão *paraquedas*, sugere uma desconstrução em suas suposições e, ainda, um entendimento de que a *receitinha de bolo* que estava acostumada a seguir não cabe onde está. O difícil para Lulu não são as estratégias para as práticas pedagógicas, como no caso do excerto anterior, mas se relaciona às práticas haja vista que elas não existem sem os conteúdos. Lulu mencionou *alfabetização* e *matemática* tanto no questionário escrito quanto no grupo de discussão, que aconteceram com dois meses de intervalo. Portanto, a ênfase nos conteúdos sugere que os conhecimentos sobre as disciplinas, que poderiam ser até mesmo caracterizados como conhecimentos instrumentais, para elas, são imprescindíveis para levar seus alunos à aprendizagem. Com efeito, pontuamos que esses conteúdos são abordados na formação em Pedagogia.

Portanto, ao comparar as falas de Pamela e de Lulu, o que se percebe é que parece razoável afirmar que o tempo de experiência no contexto bilíngue pode trazer reflexões e inquietações diferentes, e, talvez, até mesmo um amadurecer profissional baseado na resignificação das suas próprias experiências. Uma vez que o professor seleciona as estratégias que são mais adequadas e resolve as demandas mais latentes (no caso das duas primeiras falas, o comportamento e o falar inglês), sua preocupação recai sobre demandas mais teóricas, caso dos conteúdos mencionados por Lulu.

Inferimos, então, que a experiência é basilar quando se trata do processo formativo dentro da profissão, pois ela coloca luz em buscas diferentes dependendo do tempo de trabalho. Uma professora que tem um pouco mais de experiência pode indicar caminhos para outra que leciona no contexto há menos tempo, e talvez as professoras mais antigas na escola sejam as responsáveis por

‘desbravar’ o novo território. Huberman (1995 p. 38) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades e não há uma regra absoluta para as estabilizações ou para as desestabilizações”. Portanto, concordamos também com Pesce (2012, p. 120) para quem “A prática do professor não é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas de produção de saberes específicos oriundos dessa prática, os quais são integrados pelos conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação”.

Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 36): “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

## **5 Práticas pedagógicas nas vozes das professoras: indícios da formação no coletivo do espaço escolar**

Inferimos que apesar de as professoras estabelecerem estratégias de sobrevivência em meio às demandas cotidianas, elas entendem a importância de seu protagonismo como grupo, para além das trajetórias individuais, enquanto preconizam, nas suas práticas pedagógicas, aquilo que consideram mais eficaz com seus grupos de alunos. Nóvoa (2009, p. 31) propõe que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

O enxuto grupo de professores do contexto bilíngue poderia se configurar como uma comunidade de prática, haja vista que elas entendem que não estão sozinhas dentro da escola. Apesar desse coletivo no qual as professoras encontram-se inseridas contribuir para a sua prática pedagógica, é importante lembrar que há o lado individual, que está se constituindo no diálogo com os outros, mas, também, consigo mesmo. Há uma história em construção. Cunha (2007) afirma que cada professor constrói sua história a partir de condições concretas de seu viver. Mesmo que cada uma seja responsável por criar e organizar seu próprio fazer dentro desse contexto, elas contam com o apoio e suporte das colegas. Com

efeito, Imbernón (2011, p. 22) afirma que a “revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento coletivo [...] situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”.

Como mencionamos anteriormente, a regularidade da formação no coletivo do espaço escolar foi apreendida das vozes das professoras, recorrentemente por elas mencionada, mesmo em partes da geração de dados em que não esperávamos encontrar indícios de aspectos sobre formação, como no questionário escrito ao perguntarmos: *Quando você se depara com alguma dificuldade pedagógica na sala de aula do contexto bilíngue, como você a soluciona?* Esperávamos encontrar respostas indicando estratégias específicas que utilizavam. No entanto, o que compartilharam conosco indica fortemente que há um processo formativo que se dá na partilha:

Clara: *Converso com a coordenadora bilíngue e com minhas colegas de trabalho, as quais têm a mesma série ou que ensinaram o mesmo livro anteriormente* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019).

Lulu: *Troco ideias com outras professoras e coordenação, testo ideias e diferentes estratégias até entender o que surte efeito mais positivo sobre os alunos* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019).

Dora: *Conversando com a coordenadora e colegas de profissão* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019).

Pamela: *Procuro a ajuda e opinião das profissionais que têm mais tempo na área* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019).

Das 6 professoras, 5 responderam que recorrem à equipe de trabalho para solucionar suas dificuldades, seja por meio de conversas com a coordenadora do corpo docente bilíngue ou com as professoras que são mais experientes. Tal processo de busca pela experiência e pela resolução de conflitos na coletividade, o teste de ideias que funcionaram para uma das professoras por outras do mesmo grupo, a adoção de novas estratégias, as conversas nos corredores, tudo isso aponta para uma importância da coletividade no desenvolvimento das práticas pedagógicas individuais. Cada professora traz sua dimensão pessoal para o trabalho docente que realiza; todavia, existe no grupo uma busca pela melhora do contexto bilíngue como um todo e, assim, o traço da formação coletiva evidencia-se nos dados a partir de problemáticas aparentemente individuais. Portanto, conversamos com Nóvoa (2009) que afirma também que essa busca não é efetiva quando acontece por ordem das vias administrativas da escola, mas que funciona quando parte dos professores, de dentro da profissão. Logo, a escola é



o ambiente onde se dá a partilha das práticas e onde a experiência coletiva se transforma em conhecimento profissional.

Percebemos que parece razoável apontar que o lugar de formação das professoras do contexto de ensino bilíngue é a escola e, portanto, a falta de uma formação inicial específica para o contexto bilíngue parece resultar na transformação dessas profissionais em algo similar com a ideia de “professor colectivo” (NÓVOA, 2009, p. 40). Tardif (2002) chama esse fenômeno de nova profissionalidade docente, pois é um momento em que os professores manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Concordamos com Nóvoa (2009) que reconhece esse fenômeno como a realidade do século XXI.

No excerto que segue, há uma troca ocorrida no grupo de discussão (2019), no qual as professoras discutem uma dificuldade advinda da inserção de um novo aluno no meio do ano letivo:

Dora: *E aí eles enfiam um aluno no meio do semestre!*

Clara: *Ou agora em setembro!!*

Dora: *Vamos desabafar!* [rindo]

Quando Dora diz *vamos desabafar!* e ri, percebemos que elas usaram o momento de reunião no grupo de discussão como mais um momento de troca e compartilhamento de experiências. Como grupo, juntas, parece razoável dizer que se sentem acolhidas. O uso do verbo *desabafar* nos remete às “estratégias de sobrevivência” que Charlot (2006, p. 23) baseando-se em Woods (1990) menciona:

O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência [...] Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência.

Com o intuito de solucionar seus conflitos, que poderíamos apontar ser o equivalente a buscar estratégias de sobrevivência neste universo desconhecido, além da conversa com seus pares, as professoras encontram outras maneiras particulares de encontrar respostas, como repetir a prática. De todo modo, as falas indicam que existem reflexões acerca das práticas pedagógicas, e elas acontecem justamente pelo aparecimento de situações não previstas e pela inexistência de uma formação para o contexto bilíngue que entrelace os impasses do cotidiano e as estratégias adotadas com um arcabouço teórico.

Tardif (2002) argumenta que, apesar de existir uma relação direta entre a produção de conhecimento científico e a formação docente, na direção do conceito de *práxis*, os dois campos ainda se distanciam, sendo o conhecimento científico [a teoria] comumente mais valorizado que as práticas; todavia, as valorizações das professoras recaem nos saberes experienciais das colegas, e nas formas intuitivas de lidar com os desafios que surgem. Com efeito, é nesses conflitos que as professoras se tornam professoras. Este último excerto retirado do grupo de discussão (2019) corrobora nossas afirmações:

*Pamela: E é que nem assim, ah, é meu primeiro ano também, se eu pegasse um quarto ano hoje de novo eu ia fazer muita coisa diferente, eu ia insistir naquilo que deu certo, eu ia tentar outras coisas, sabe. E é muito assim, tentativa, erro e acerto, e repetir o que dá certo e vai tentando coisa diferente, vai errar de novo [...]*

Quando Pamela fala sobre insistências e, sobretudo, sobre os erros e as novas tentativas, entendemos que nesse processo os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, denominados *saberes escolares* por Tardif (2002), misturam-se e são incorporados às práticas pedagógicas sem serem produzidos ou controlados por elas, numa relação de exterioridade, já que “os saberes práticos não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2002, p. 49). Percebe-se assim que as professoras passam por um processo autoformativo dinâmico, permeado por suas subjetividades e retroalimentado conforme os professores adquirem o saber da prática: os saberes de suas formações não são ignorados, mas se resignificam (TARDIF, 2002).

Nóvoa (2009) defende que a formação docente se construa dentro da profissão e se baseie em construtos científicos, técnicos e pedagógicos, mas que esteja ancorada nos próprios professores, especialmente nos mais experientes. Isso se dá, pois é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão constantemente ao compreender os sentidos do ambiente escolar, e integrar-se a ele. Esse processo não tem um limite. Com efeito, Imbernón (2011) postula que a formação docente deve estar centrada na escola, no diálogo e em um tipo de partilha de compreensão entre os profissionais. Pensamos que ambos os autores poderiam contribuir com a constituição de uma formação que atenda aos professores bilíngues.

## Considerações finais

Buscamos, neste artigo, investigar como as formações dos professores

que atuam no contexto de ensino bilíngue acontecem no cotidiano da sala de aula e no espaço escolar considerando o que pode ser inferido a partir do que um grupo de docentes relata sobre suas práticas pedagógicas. Percebemos que o processo formativo existe, pois seus indícios fazem-se recorrentemente presentes nas falas das professoras. Suas vozes evidenciam o rico trabalho docente cotidiano realizado por elas, bem como enfatizam uma multiplicidade de aspectos que permeiam o trabalho docente nesse contexto, dos quais depreendemos duas regularidades significativas: o processo formativo parece se dar não apenas dentro da profissão, como também na coletividade do espaço escolar, através da partilha de experiências.

Percebemos que as professoras usam de suas próprias vivências como combustível para encontrarem soluções possíveis para as demandas que se apresentam. Elas têm inquietações e angústias e se tornam docentes no cotidiano da profissão, junto aos seus alunos, o que corrobora aspectos já discutidos por Nóvoa (2009) e Cunha (2007). Para mais, há que se considerar que no contexto estudado, as professoras mais experientes são as que desbravaram o ambiente primeiro e, portanto, suas ações orientam os profissionais que chegam depois, mesmo com a existência de Manuais de Orientação que dão direcionamentos sobre o que deve acontecer em sala de aula. As professoras, então, encontram maneiras próprias de superar os desafios que se apresentam. Elas recorrem a suas experiências quando alunas para elaborar estratégias e, também, valorizam as experimentações cotidianas insinuando uma valorização da prática e da intuição em relação à teoria, o que possivelmente distancia seu fazer docente do conceito de *práxis* (FREIRE, 2016).

Tal resultado provavelmente se apresenta frente à inexistência de um curso de formação inicial para o contexto de ensino no qual atuam. Salientamos que as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que estão sendo discutidas indicam que a partir de 2022, os professores atuantes nas séries iniciais deverão apresentar formação docente em Pedagogia para a Educação Bilíngue e/ou Letras para a Educação Bilíngue. Nas séries finais e no ensino médio, será exigida a formação em Letras e/ou outra Licenciatura correspondente ao seu campo de atuação. Diante disso, percebemos pelo recorte temporal entre o início da nossa pesquisa e este momento atual, que a discussão sobre a formação docente para o bilíngue e o que tem sido praticado nas escolas e nas salas de aula ainda pode suscitar outras investigações significativas. Sugerimos que as inseguranças que surgiram nas falas das professoras participantes que, aparentemente,

podem ser amenizadas com o tempo e a experiência, em suas vidas diárias, no seu acontecer histórico, poderiam ser minimizadas por meio de discussões teórico-metodológicas que costumam acontecer nos cursos de licenciatura que preparam o futuro professor para estar em sala de aula. As professoras participantes, possivelmente, não cairiam de paraquedas no contexto de ensino bilíngue, porque saberiam o que esperar de suas práticas pedagógicas e das possíveis vivências em uma sala de aula desse contexto.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2020 de 09 de julho de 2020, das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 18 set. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 jun 2020.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, p. 385-417, 1999.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31 jan./abr. 2006
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.
- GONÇALVES, M. L; BALDIN, N; ZANOTELLI, C. T; CARELLI, M. N; FRANCO, S. C. **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.:

Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed., v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. *In*: **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 31-42

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3487/2295>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MEGALE, A; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura**: a perspectiva do professor formado e dos licenciados. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SALGADO, A. P; MATOS, P. T; CORREA, T. H; ROCHA, W. I. Formação de Professores para a Educação Bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: **Congresso Nacional de Educação: Educere**, 2009, Curitiba, *Anais...* Curitiba: PUCPRESS, 2009, p. 8042-8051. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496\\_1974.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf). Acesso em: 22 abr. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em ciências sociais: **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p. 54-66.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico – metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/agosto de 2006.

## Sobre as autoras

**Luana Francine Mayer** - Mestre em educação e Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Campinas-SP. E-mail: [luana.mayer@live.com](mailto:luana.mayer@live.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276538168552035>; OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-1642-6132>.

**Rosana Mara Koerner** - Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Campinas-SP. Professora do Curso de Letras, do Curso de Pedagogia, do Curso de Educação Escolar Quilombola e do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille); Joinville-SC. E-mail: [rosanamarakoerner@hotmail.com](mailto:rosanamarakoerner@hotmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8682554292409576>; OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>.

**Marly Krüger de Pesce** - Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professora do Curso de Letras e do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille); Joinville-SC. E-mail: [marlykrugerdepesce@gmail.com](mailto:marlykrugerdepesce@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610790724953034>; OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8195-7634>.